

Johannes-P. Timm (Hrsg.)

Englisch lernen und lehren

Didaktik des
Englischunterrichts

Cornelsen

2 Bedarfs- und Bedürfnisfelder fremdsprachlichen Handelns

Claudia Finkbeiner

Kurz vor dem Eintritt ins dritte Millennium sind Europa und die Welt mit kaum vorhersehbaren nationalen und internationalen Veränderungen und damit verbundenen ökonomischen, personellen und kulturellen Verflechtungen konfrontiert. Dadurch ist auch die Orientierung des Schulunterrichts an gesellschaftlich relevanten Bedarfsfeldern und individuell relevanten Bedürfnisfeldern ins Blickfeld des pädagogisch-psychologischen (vgl. Hansmann & Marotzki, 1988; Benner, Kell & Lenzen, 1996) und des fachdidaktischen Diskurses gerückt (vgl. Bach, 1996; Finkbeiner, 1995a).

1. Rahmenbedingungen

Auf der einen Seite sieht sich das Erziehungs- und Bildungswesen zunehmend mit ökonomischen Problemen in den öffentlichen Haushalten konfrontiert; auf der anderen Seite werden als Folge der zunehmenden Globalisierung der Weltwirtschaft und der dadurch bedingten Erschließung neuer Dienstleistungsmärkte neue privatwirtschaftliche und bedarfsorientierte Erwartungen an die Träger von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen gestellt (vgl. Benner, Kell & Lenzen, 1996). Diese Interessen und davon abgeleitete Entscheidungen sind jedoch auch immer auf ihre pädagogischen Begründungen hin zu hinterfragen. Bei diesen steht das Individuum mit seinen persönlichen Bedürfnissen und Belangen im Vordergrund. Neben bestimmten Bedarfsfeldern sind also auch persönliche und adressatengerechte Bedürfnisfelder sprachlichen Handelns zu ermitteln.

Die technologischen und weltwirtschaftlichen Veränderungen haben nicht nur zu einem beschleunigten Wandel in der Lebenswelt, sondern auch zu einer verkürzten „Halbwertszeit“ des Wissens geführt: Wissen, das heute erworben wird, ist bereits morgen nicht mehr gültig oder muss zumindest auf völlig veränderte Kontexte und Bedingungen hin adaptiert werden. S. M. Petersen (1996, S. 29) stellt in diesem Zusammenhang die folgende Prognose für das Jahr 2005 auf: „80 percent of the technology is less than 10 years old ... 80 percent of the workforce will have an education that is more than 10 years old.“ Dieses Nebeneinander von neuesten Technologien und völlig veralteten Wissensbeständen ist nach seiner Meinung außerordentlich kontraproduktiv.

2. Sprachen, Fremdsprachen, interkulturelle Erziehung

Dies trifft nicht nur auf den technologischen, sondern darüber hinaus auch auf den sprachlichen, insbesondere den fremdsprachlichen Bereich zu. Sprachen haben sich schon immer stark verändert, jedoch hätte zum Beispiel in den Siebzigerjahren noch kaum jemand den hohen Bedarf an einer kombinierten Kompetenz von Computerfachwissen auf der einen Seite und Textverarbeitungswissen auf der anderen für so viele und unterschiedliche öffentliche und private Handlungsfelder der Informationsgesellschaft vorausgesagt.

Darüber hinaus kommt in einer immer enger werdenden Welt und in einem Europa, das sich durch den Maastrichter Vertrag eine neue rechtliche Grundlage schuf, Fremdsprachenkenntnissen und interkultureller Erziehung eine wachsende Bedeutung zu (vgl. Schubeck, in Vorbereitung, sowie Kap. C.10). Während in den Siebziger- und Achtzigerjahren noch das traditionelle Lernziel der Kommunikationsfähigkeit uneingeschränkt in ideali-

sierender und globaler Form für alle eingefordert wurde (vgl. Bach, 1996, S. 211), ergibt sich heute bezüglich der Art und Ausprägung der Fremdsprachenkompetenz in Abhängigkeit von der Zielgruppe ein neuer Diskussionsbedarf (vgl. Finkbeiner, 1997). So wurde 1992 erstmals von der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie innerhalb der „Gruppe Fremdsprache“ beauftragten Ad-hoc-Gruppe „Weiterbildung für Europa“ folgende Zielsetzung für das Fremdsprachenlernen formuliert: „Art und Grad der anzustrebenden Kommunikationsfähigkeit sind abhängig von den Vorkenntnissen und den Lerngewohnheiten der jeweiligen Zielgruppe, aber auch von den Besonderheiten des Berufs und der Funktion der Teilnehmer. Jeder sollte zunächst eine andere Sprache zumindest verstehen können“ (zit. nach Christ, 1996, S. 10f.). Eine solche Forderung rezeptiver Sprachkompetenz für alle Menschen in Europa ist gewiss nicht unproblematisch und wird im Hinblick auf persönliche Bedürfnisse und momentane Bedarfslagen hinterfragt werden müssen. Auf der anderen Seite bietet es aber die einmalige Chance, die Menschen in Europa mit einer Fähigkeit zur *multilingual intercomprehension* auszustatten, die es ihnen erlaubt, den anderen zu verstehen und gleichzeitig die eigene Muttersprache zu pflegen.

Durch die simultane Pflege der eigenen Sprache im Verbund mit weiteren Sprachen kann es möglicherweise erreicht werden, dass die eigene Identität gestärkt wird: der Gesprächspartner fühlt sich in seiner Sprache zu Hause und sicher. Es ist anzunehmen, dass es ihm dadurch leichter fällt, sich zu äußern und gleichzeitig seine Konzentration verstärkt auf die rezeptive Fähigkeit zu lenken. Indem er sich konzentriert auf das, was der andere sagt bzw. sagen will, steuert er seine Aufmerksamkeit auf den Prozess des *meaning making* (vgl. Bruner, 1995b, S. 28): dadurch gelingt es ihm vielleicht eher, die Haltung des anderen einzunehmen und einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, „und nur dank der Fähigkeit des Einzelnen, diese Haltungen des anderen einzunehmen ... wird er sich seiner eigenen Identität bewusst“ (Mead, 1975, S. 218).

Identität in diesem Sinne wird nicht als etwas Festes und Fertiges gesehen, sondern vielmehr als etwas Prozesshaftes, das nicht für sich allein existiert, sondern nur als Teil einer großen gesellschaftlichen Organisation (ebd., S. 222). Diese Abhängigkeit der unterschiedlichsten Facetten der Ich-Identität vom jeweiligen Dialogpartner und der Situation kann sehr gut mit dem *fuzziness*-Konzept, d. h. dem Konzept einer unscharfen bzw. graduellen Klassenzugehörigkeit, beschrieben und erklärt werden (vgl. Timm, 1995c): Indem ein Individuum in einen gesellschaftlichen Dialog mit anderen tritt, entwickelt es spezifische, rollenbestimmte Aspekte seiner Identität. Identität ist also stets *unscharf*, d. h. in ihren definierenden Eigenschaften nicht exakt spezifizierbar – vor allem jedoch, und darin liegt die Chance für gegenseitiges Verstehen, sind ihre Ausprägungen anpassbar. Damit wird dieser Dialog in einer sich immer schneller ändernden Welt immer wichtiger. Wo kein Dialog (mehr) stattfindet, entwickelt sich die eigene Identität nicht (mehr) weiter.

Will Fremdsprachenunterricht auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingehen und zur Identitätsstiftung beitragen, so sind solche *settings* zu schaffen, die *meaning making* im oben beschriebenen Sinne von Mead und Bruner zulassen. Solche *settings* können zum Beispiel dadurch geschaffen werden, dass bereits die Lerninhalte, die Lernkontexte und Lernverläufe selbst „im Sinne eines *negotiated curriculum*“ von den Lernenden gemeinsam mit dem Lehrenden verhandelt werden (Bach, 1996, S. 229; vgl. auch Kap. B.5).

In den sich zunehmend zu Einwanderungsgesellschaften entwickelnden Staaten Europas ist der Bedarf an solchen *settings* besonders groß. Untersuchungen zeigen, dass in

Deutschland große Unsicherheiten im Umgang mit ethno-kultureller Differenz bestehen (vgl. Auernheimer, 1994; Radtke, 1995). Die Praxis zeigt, dass diese Unsicherheit besonders auch im Umgang mit dem „fremden Eigenen“ innerhalb des „Eigenen“ besteht – mit Kristevas (1990) Worten: „Fremde sind wir uns selbst“. Dies bedeutet, dass es gerade auch innerhalb einer kulturell homogenen Lerngruppe aufgrund subkultureller und biografischer Unterschiede zu interkulturellen Konflikten kommen kann. Deshalb ist es gefährlich und ethnozentristisch, interkulturelle Konflikte nur auf das „Fremde“ projizieren zu wollen: Fremdsprachenunterricht hat die wichtige interkulturelle Funktion, diese Zusammenhänge bewusst zu machen, um dadurch mit dem „Fremden“, auch innerhalb des Eigenen, umgehen zu lernen (vgl. Bredella & Christ, 1995; Finkbeiner, 1997 sowie Kap. C.10).

3. Von der Arbeitsgesellschaft zur Lerngesellschaft

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Subjekte unmittelbar und ständig im „Hier und Jetzt“ ihrer jeweiligen Lebenswelt- und Bedarfsweltorientierungen, das heißt auch ihrer Alltagswelt (vgl. Berger & Luckmann, 1989), von Veränderungen der Welt betroffen sind. Ihre Identität ist ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Die postindustrielle Gesellschaft befindet sich in einer Phase des Übergangs zu einer immer länger werdenden lebenslangen Lernzeit gegenüber einer immer kürzer werdenden, auf einen Lebensabschnitt bezogenen Arbeitszeit. Diese Tatsache birgt aufgrund des Abhängigkeitsgefüges von materiellem Wohlstand und der Qualität von Beschäftigungsverhältnissen sozialen Zündstoff in sich. Dies kann zur Verunsicherung von Individuen bis hin zur Identitätskrise führen. Es deuten sich jedoch Lösungsmuster im Übergang der *labour society* zur *learning society* an.

Ein konstruktiver Lösungsvorschlag ist in dem Konzept der *EU-Jobrotation* zu sehen (vgl. S. M. Petersen, 1996, S. 28). Dieses Konzept versucht das Problem der immer größer werdenden Arbeitslosigkeit und den gleichzeitig steigenden Bedarf an Weiterqualifizierung durch eine gemeinsame Strategie zu lösen: „An unemployed person is trained to become a substitute in a company for an employed one who meanwhile gets further training“ (ebd., S. 30). Seit 1996 gibt es einen gemeinsamen Strategieplan von über 150 Partnern im europäischen Raum: Bis zur Jahrtausendwende sollen über 100 000 Menschen an der Jobrotation in Europa teilnehmen.

Es versteht sich von selbst, dass dieses Konzept nur funktionieren kann, wenn die fremdsprachlichen und interkulturellen Voraussetzungen gegeben sind. Dies bedeutet, dass der jeweilige Partner innerhalb des Jobrotationsprogramms jeweils die Sprache des anderen zumindest verstehen sollte, um an der Gesellschaft des anderen partizipieren zu können. Darüber hinaus benötigt er eine ausgeprägte interkulturelle Kompetenz. Diese übergreifende Komponente im Fremdsprachenlehr- und -lernprozess wurde in einer 1991/92 in Industrie, Handel und Wirtschaft durchgeführten Bedarfsweltforschung im Hinblick auf das zukünftige Qualifikationsprofil junger Auszubildender in Europa noch höher bewertet als die rein formalsprachlichen Teilkompetenzen (vgl. Finkbeiner, 1995a, S. 105).

Erfolgreich wird das Programm der EU-Jobrotation jedoch erst dann, wenn die Teilnehmer auch aus sich heraus den Wunsch und das starke Bedürfnis verspüren, die fremde Sprache richtig zu verstehen und am *meaning making* teilhaben zu können (vgl. Kap. B.2). In diesem Sinne wirkt sich dann *meaning making* nicht nur auf die Identität des Einzelnen, sondern auch auf die Kultur aus: „... culture and individuality converge in the process of

meaning making. 'To grasp a meaning' and to be recognized as doing so is the sine qua non for human beings attempting to live together in a symbolically regulated, negotiated system. In this sense, meaning making is as crucial to maintaining a culture as it is to individual adaptation" (Bruner, 1995b, S. 28). Dieses Zitat von Bruner kann dahingehend weitergeführt werden, dass *meaning making* nicht nur der Aufrechterhaltung, sondern auch der Weiterentwicklung von Kultur dienen kann. So verstanden kann das oben diskutierte Konzept der *fuzziness* nicht nur auf den Identitätsbegriff, sondern auch auf den Kulturbegriff angewandt werden. Werden Identität und Kultur gleichermaßen als *fuzzy concepts* verstanden, so ergeben sich ganz neue Perspektiven und weit größere Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen im multikulturellen Klassenzimmer Europa. Bedarfs- und Bedürfnisaspekte verschmelzen in diesem Falle zu einem gesamtgesellschaftlichen Desiderat, nämlich Kultur zu erhalten und weiterzuentwickeln.

4. Bedarfs- und Bedürfnisfelder sprachlichen Handelns

4.1 Die Sachlage

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass Bedarfsaspekte in einem Interdependenzverhältnis zu persönlichen Bedürfnissen stehen und gleichermaßen wichtig für zukünftige Entscheidungen im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens sind. Eine zu den Termini *Bedarf* und *Bedürfnis* sowie zu den entsprechenden Referenzbegriffen durchgeführte Datenbankrecherche mit der 3. Ausgabe der „Literaturdokumentation Bildung auf CD-ROM“ (März 1996) führte jedoch zu folgenden Ergebnissen:

(1) *Bedarf und Fremdsprachenunterricht*: Bedarfsaspekte spielen bislang eine untergeordnete Rolle im Fremdsprachenunterricht. Liegen Veröffentlichungen zu diesem Thema vor, so beziehen sie sich in der Regel auf das berufsschulische Fremdsprachenangebot und auf Angebote im tertiären Bereich. Bedarfsanalysen und -untersuchungen definieren Bedarf stets aus der Sicht des Handels, der Wirtschaft und der Industrie; die Betrachtung ist volkswirtschaftlich/ökonomisch und nicht subjektiv/individuell ausgerichtet. Bedarfsanalysen sind in der Regel von utilitaristischen und weniger von hedonistischen Prinzipien wie persönliches Streben nach Glück oder individuelle Bedürfnisbefriedigung geleitet.

(2) *Bedürfnis und Fremdsprachen*: Liegen zu den Begriffen „Fremdsprachen und Bedarf“ zumindest einige Analysen vor, so trifft dies auf Analysen zu „Fremdsprachen und Bedürfnis“ nicht oder kaum zu. Deshalb wurden im Rahmen eigener Untersuchungen beide Aspekte berücksichtigt (vgl. Abschnitt 4.2). Diese Untersuchungen bezogen sich auf die Bedürfnislage von Schülerinnen und Schülern im Übergang zum Erwachsenwerden auf der einen Seite und auf die Bedarfslage aus Sicht der Wirtschaft und des Handels sowie von Experten auf der anderen Seite. Die folgende These resultiert aus Erfahrungen, die im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit gemacht wurden: *Erst wenn ein Abgleich zwischen Bedarf und persönlicher Bedürfnislage jedes Einzelnen innerhalb einer Zielgruppe stattfindet, kann Fremdsprachenlernen gelingen und zum Ziel führen* (Finkbeiner, 1997). Persönliche Bedürfnisse können insbesondere in einem Unterricht berücksichtigt werden, der lerner- und zielgruppenorientiert, handlungsorientiert und kontextbezogen ist (vgl. Bach & Timm, 1996a; Finkbeiner, 1995a, 1996a, 1996b).

Für die Zukunft wird es deshalb wichtig sein, vermehrt komplementäre Forschungsansätze im Bereich der Fremdsprachenforschung zu praktizieren, um einerseits den Bedarf und andererseits die Bedürfnislage von Lernergruppen zu fokussieren. Zu Letzteren kann

über den Forschungsansatz der subjektiven Theorie ein empirischer Zugang geschaffen werden (vgl. Schnaitmann, 1996b).

4.2 Zur Synthese von gesellschaftlichem Bedarf und individuellen Bedürfnissen

Im Folgenden soll auf die bereits genannte empirische Studie eingegangen werden, die den Versuch unternommen hat, durch einen komplementären Untersuchungsansatz zu einer synthetischen Gesamtbetrachtung von gesellschaftlichem Bedarf und individuellen Bedürfnissen zu gelangen (vgl. Finkbeiner, 1995a).

Unter der Prämisse, universelles Interesse des Staates (Bildungspläne, Lehrpläne, Richtlinien) und partikuläres Interesse der verschiedenen gesellschaftlichen Mächte sowie der Schülerinnen und Schüler am Fremdsprachenlernen im europäischen Kontext zu erheben und miteinander zu vergleichen, wurde 1990–1992 eine Bedarfsforschung, eine Expertenbefragung sowie eine Unterrichtsforschung über die Dauer von zwei Jahren in Baden-Württemberg durchgeführt. Im Rahmen eines Unterrichtsversuchs wurden außerdem die Wirkungen eines handlungsorientierten Englischunterrichts untersucht.

(1) *Partikuläres Interesse von Industrie, Handwerk und Wirtschaft:* Die Analyse und Auswertung der Daten ergab einen differenzierten Fremdsprachenbedarf bei den befragten Firmen. Insgesamt lag der Fremdsprachenbedarf schwerpunktmäßig auf den Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch, jedoch wurden auch weitere Sprachen genannt, die z. B. durch das Erschließen neuer Märkte im Osten und in Asien notwendig werden. Plötzliche Verschiebungen und Veränderungen in bisher historisch und geographisch als stabil betrachteten Systemen machen ein Umdenken und flexibles Handeln notwendig. In einer solchen Lage scheint die Fremdsprache einen Wert zu gewinnen, der weit über ihre Bedeutung als Geschäftssprache, Konzernsprache, Dokumentationssprache und Hilfssprache hinausgeht. Es gilt nicht nur, sprachliche Schranken, sondern auch Schranken mentaler und kultureller Art zu überwinden. Dies ist nicht als eine Selbstaufgabe der eigenen Kultur und Mentalität zu verstehen, sondern als ein Sich-öffnen-Können für Andersartiges, ein Versuch des Verstehens von Andersartigem oder Fremdem. Diese Aufgabe kann nur dann gelingen, wenn die eigenen Bedürfnisse, das individuelle Vorwissen, die stark kulturgeprägte Lernbiografie der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. auch Kap. C.10).

Ein besonders relevantes Ergebnis der Bedarfsforschung war das folgende: Die Sprachenkompetenz im Allgemeinen und die Fremdsprachenkompetenz im Speziellen haben in der oben skizzierten, veränderten Arbeits-, Weltwirtschafts- und Kulturlage aus Sicht der Industrie enorm an Bedeutung gewonnen. Zusammen mit der interkulturellen Kompetenz spielen sie eine überragende Rolle bei der überwiegenden Mehrzahl der Befragten. Sie wurde in der Arbeit als *Handlungsfähigkeit des Individuums mit und durch Sprache* bezeichnet. Als Schlüsselqualifikation schließt diese Handlungsfähigkeit über die formalsprachlichen und metasprachlichen Kenntnisse auch Lernqualifikationen, Transferqualifikationen und Werthaltungsqualifikationen mit ein (vgl. Reetz, 1990, S. 30); dies bedeutet, dass über die Vermittlung von fachspezifischen Kenntnissen hinaus übergreifende Qualifikationen eine zunehmend wichtige Rolle im Erziehungs-, Ausbildungs- und Fortbildungsprozess spielen müssen, um lebenslanges Lernen, ein Arbeiten im Team und ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft zu ermöglichen.

(2) *Partikuläre Interessen von Schülern aller Schularten:* Diese wurden über zwei Jahre hinweg mittels eines Einstellungs- und Interessenfragebogens zum Englischunterricht erhoben. Über die Ermittlung der Interessenlage hinaus sollten die Wirkungen eines hand-

lungsorientiert durchgeführten Englischunterrichts über die Dauer von zwei Jahren verfolgt werden. Durch dieses handlungsorientierte Unterrichtskonzept sollte dem Bedürfnis der Schüler nach unmittelbar-sinnlich anregenden Erfahrungen im tätigen Umgang mit Dingen und Menschen Rechnung getragen werden, um sie auf die erhöhten kommunikativ-sozialen, aber vor allem sprachlichen Qualifikationsanforderungen für das zukünftige Europa vorzubereiten.

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen einheitlich die Annahme, dass in einer auf die Zukunft ausgerichteten Qualifizierung der Mensch in seiner handelnden Auseinandersetzung mit den anderen Menschen mit und durch Sprache in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt werden muss. Jeder einzelne Mensch in Europa und in der Welt muss für die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den anderen und mit der Welt eine Handlungsfähigkeit entwickeln, die sowohl im spezifisch-fachlichen als auch emotional-sozialen Bereich liegt. Die durchgeführte Unterrichtsforschung lässt den Schluss zu, dass diese Handlungsfähigkeit ganz besonders in einem auf das Handlungslernen ausgerichteten, ganzheitlichen Unterricht, der den Lernenden als ganze Person mit allen seinen Sinnen, Emotionen und Gefühlen mit einbezieht, erworben und weiterentwickelt werden kann. Diese Handlungsfähigkeit ist für den Menschen ganz besonders in seiner sprachlichen Ausprägung wichtig. Deshalb muss Fremdsprachenunterricht versuchen Lernende sowohl in ihrer kognitiv-intellektuellen als auch affektiv-emotionalen Entwicklung zu unterstützen. Sie soll ihnen aber auch gleichzeitig Wege aufzeigen, wie sie diese Entwicklung selbst durch ihr eigenes Handeln unterstützen und steuern können (vgl. Finkbeiner 1995a, S. 393f.).

5. Folgerungen für die Fremdsprachendidaktik

Die vorliegenden Ausführungen haben gezeigt, dass Entscheidungen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts nicht losgelöst von individuellen Bedürfnissen betrachtet werden können. Bedarfsfelder sprachlichen Handelns müssen sowohl aus intersubjektiv-objektiv als auch aus individuell-subjektiver Sicht, d. h. im Sinne eines echten Bedürfnisfeldes, aufgedeckt und analysiert werden.

Um sich in dieser stets verändernden Welt orientieren und darin existieren zu können, sind grundlegende Qualifikationen notwendig, welche die Lernenden selbst lebensbegleitend und flexibel weiter ausbauen müssen (vgl. Klafki, 1992; Konrad & Wosnitza, 1995; Nenniger, 1995; Rampillon & Zimmermann, 1997; Wolff, 1997). Diese Qualifikationsaspekte haben zu einer neuen Forschungsperspektive im Bereich konstruktivistisch geprägter Konzepte geführt (vgl. S. J. Schmidt, 1987, 1992; Wendt, 1996; Wolff, 1994a): Ziel und Ausgangspunkt sind dabei Lernende, die sich aktiv, motiviert und (weitgehend) autonom im Rahmen und unter Anknüpfung an ihre eigenen lebensweltlichen Bezüge zunehmend eigenes Wissen aufbauen. Auf die Lehrenden kommt bei dieser Sicht des Lernens vor allem die Aufgabe zu, solche Lernwelten zu schaffen, die optimal am Wissenbestand, den Erwartungen und den Interessen der Lernenden ansetzen: Dabei sollten diese Lernwelten genügend Aufforderungscharakter besitzen, sodass eine Identifikation mit bestimmten Aufgaben, Problemstellungen und Inhalten möglich wird (vgl. Kap. C.1). In zunehmend größer werdenden Klassen mit über dreißig Schülern muss es den Lehrenden deshalb geradezu entgegenkommen, Schüler bereits in den Planungsphasen aktivieren, Lehrerkompetenzen teilweise oder ganz auf Schüler übertragen, Expertenwissen bei den Schülern ausfindig machen und für die gesamte Lerngruppe nutzen zu können (vgl. auch Kap. C.12).

In einer solchen Lernumgebung wird die Fähigkeit zum Aushandeln von Bedeutung im oben beschriebenen Sinne von Mead und von Bruner zu einer wesentlichen Grundvoraussetzung für das Gelingen der hier skizzierten Lernprozesse. Sprachliche und fremdsprachliche Kompetenzen erhalten durch ihren interdisziplinären Charakter bei der Umsetzung dieser Ziele einen weit höheren Stellenwert als bisher. Lernkultur und Gesprächskultur sind folglich als sich gegenseitig bedingende Faktoren im Rahmen eines Gesamtgefüges zu sehen. Diese Auffassung des systemischen Charakters von Lern- und Gesprächskultur wird jedoch nur langfristig in den Schulen umgesetzt werden und auch nur dann, wenn sie in derselben Weise, d. h. entsprechend der hier aufgezeigten Prinzipien, in die Lehreraus- und -weiterbildung hineingetragen und praktiziert wird. Durch die Anknüpfung an die lebensweltlichen Bezüge und sprachlichen Orientierungen aller Lernenden, sei es in der Schule oder in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Beruf, kann es gelingen, Bedarfsanforderungen im Hinblick auf zukünftige Fremdsprachenqualifikationen zu erfüllen *und* individuelle Lernerbedürfnisse zu befriedigen.